



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**EIXOS TRANSVERSAIS: DIVERSIDADE NO CURSO DE
FRANCÊS DO CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DO
DISTRITO FEDERAL.**

Luzia Alessandra Pinheiro

Professora-orientadora Dra. Rita Silvana Santana dos Santos

Professora tutora-orientadora Ma Lucilene Costa e Silva

Brasília (DF)

2015

**EIXOS TRANSVERSAIS: DIVERSIDADE NO CURSO DE
FRANCÊS DO CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DO
DISTRITO FEDERAL.**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar sob orientação da Profa. Dra. Rita Silvana Santana Santos e tutora-orientadora Ma Lucilene Costa e Silva.

TERMO DE APROVAÇÃO

Luzia Alessandra Pinheiro

EIXOS TRANSVERSAIS: DIVERSIDADE NO CURSO DE FRANCÊS DO CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DO DISTRITO FEDERAL.

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Profª Dra. Rita Silvana Santana dos Santos - UAB/UnB
(Professora-orientadora)

Profª Ma Lucilene Costa e Silva - SEEDF/UnB
(Examinadora interna)

Profª Ma Givânia Maria da Silva- SEPPIR
(Examinadora externa)

Brasília, 19 de dezembro de 2015

DEDICATÓRIA

A minha mãe e as minhas tias queridas e amadas, exemplos de
dedicação, generosidade e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a minha família pelo apoio incondicional, aos tutores que me orientaram e me motivaram, aos colegas que colaboraram com esse estudo e às instituições que ofereceram o curso.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

(Nelson Mandela)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como ocorre a abordagem dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de francês do Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal, haja vista sua regulamentação, segundo documentos que orientam a proposta curricular. Trata-se de um estudo de caso, cuja investigação foi realizada em uma escola pública de idiomas do Distrito Federal com foco no francês. A abordagem qualitativa foi considerada como a que mais se adequa à necessidade dessa investigação sobre os eixos transversais e a diversidade. Os sujeitos da pesquisa foram compostos por 4 (quatro) professores de francês da instituição e o instrumento utilizado foi um questionário misto. A análise dos dados sinalizou que os eixos transversais e a diversidade ainda não são práticas pedagógicas efetivamente planejadas e constituintes do currículo nas aulas de francês, sugerindo uma questão a ser verificada, o que pode ser feito dentre outros autores, pela coordenação pedagógica.

Palavras-chaves: transversalidade; diversidade; ensino-aprendizagem; língua estrangeira.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 A PESQUISA	11
1.1 Título	11
1.2 Justificativa.....	11
1.3 Questão.....	13
1.4 Objetivo geral	13
1.5 Objetivos específicos	13
1.6 Metodologia.....	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1 Reflexões sobre currículo.....	18
2.2 O ensino de línguas estrangeiras e a diversidade nas orientações curriculares	20
2.3 O ensino-aprendizagem de línguas e seu papel educacional de acordo com o PCN (BRASIL,1998)	22
2.4 Breve histórico e funcionamento dos Centros Interescolares de Línguas (CIL) segundo o Regimento da Educação Básica do DF	25
2.5 O ensino-aprendizagem de francês e a Francofonia.	28
2.6 Multiculturalismo, diversidade e educação.....	30
2.7 O coordenador pedagógico como articulador do trabalho educacional no CIL	35
3 A APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS	39
3.1 Análise dos questionários	39
CONCLUSÃO	53
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICES	58
Apêndice 1 – Questionário	58

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas não é mais regido somente pela aprendizagem de códigos linguísticos, mas igualmente pelos conceitos de diversidade, respeito mútuo e cidadania. Significa que a perspectiva multicultural deve fazer parte das competências gerais que o aprendiz de uma língua estrangeira deve adquirir como um tema de primeira importância com vistas a uma educação cidadã e emancipatória. As línguas são vetores não somente de comunicação, mas também de culturas e constituem ferramentas para interagir com o mundo.

Uma condição para que isso aconteça é um trabalho pedagógico direcionado para a diversidade entendida, segundo Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014), como a percepção evidente da variedade humana, social, física e ambiental presente na sociedade. Portanto, o ensino de francês no Centro Interescolar de Línguas (CIL), escola pública de natureza especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) deve assegurar a formação do aluno por meio da inserção dos temas relacionados à diversidade nas aulas e considerar a amplitude e a importância da reflexão da referida diversidade para a formação global do educando de maneira tal que o ensino de francês vislumbre valores relativos à cultura da paz, da tolerância e da diversidade.

Além do conhecimento sistêmico, conforme parâmetros curriculares, a aprendizagem de uma língua estrangeira visa à formação do educando de modo que adquira conhecimentos para poder atuar e transformar a sociedade em que vive com base na tolerância e no respeito às diferenças. Assim, o ensino aprendizagem de um idioma representa um atributo na formação do educando, predicado a ser considerado pela educação, sobretudo na sociedade atual em virtude das tecnologias de informação que têm facilitado o contato entre os povos e ampliado as possibilidades acadêmicas e profissionais no campo internacional.

Superar os desafios para que o ensino de línguas na rede pública, além das habilidades linguísticas, atenda à formação do aluno como ser crítico e reflexivo é algo instigador. Para o elo entre a teoria e a práxis curricular, o coordenador

pedagógico desempenha função fundamental na articulação coletiva e reflexiva para superar os desafios do trabalho com a diversidade nas aulas de francês.

Documentos que orientam a inserção dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de línguas estrangeiras e teóricos que embasam o papel da diversidade nos componentes curriculares foram tomados como suporte e como referencial de literatura, que em suma, discorrem sobre a importância de trazer para sala de aula temas como ética, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, respeito aos direitos humanos; a preservação do meio ambiente; o papel da mulher na sociedade; educação para as relações raciais, educação para o consumo, educação para o uso da mídia dentre outros.

Perante as propostas curriculares e as transformações sociais e históricas é imprescindível que a escola de línguas reveja sua prática pedagógica. A motivação que norteou esse estudo foi analisar como ocorre a abordagem dos eixos transversais e a diversidade para a formação de conceitos que vão possibilitar ao aluno atuar na sociedade de uma maneira solidária, respeitosa, inclusiva e autônoma. O ensino de línguas não pode se furtar a essa responsabilidade. Por isso, a importância de um estudo sobre a transversalidade com ênfase na diversidade nas aulas de língua estrangeira, com foco no francês.

1. PESQUISA

1.1. Título.

Eixos transversais: diversidade no curso de francês do Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal.

1.2. Justificativa.

A aprendizagem de línguas estrangeiras tornou-se imprescindível com a mundialização, com o avanço das tecnologias da informação e com o multiculturalismo cada vez mais presente em nossa sociedade. Faz-se mister refletir se a escola tem preparado bem o educando para essa realidade do século XXI. Na formação do estudante durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, para o desempenho da cidadania, os eixos transversais podem ser de grande valor.

No Brasil, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira:

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.19)

Não basta apenas ensinar ou aprender uma língua estrangeira, é importante agregar valor a essa aprendizagem. Por isso, essa pesquisa poderá servir para analisar se o ensino de línguas em um Centro Interescolar de Línguas (CIL) do Distrito Federal (DF) aborda em seu currículo os eixos transversais na perspectiva da diversidade com foco no curso de francês para uma formação cidadã.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição onde foi realizada a pesquisa, o ensino de línguas no CIL é diferenciado, pois seus princípios norteadores fundamentam-se em diretrizes que conduzem à interdisciplinaridade, à contextualização, ao desenvolvimento pleno dos hábitos, habilidades e atitudes

necessários à formação do caráter e dos princípios éticos, morais, pessoais e sociais do educando e à proficiência linguística do educando.

O curso de francês no CIL faz uso, há um certo tempo, de um material didático que aborda de maneira ética a questão do racismo, a educação ambiental, a do consumo, das novas tecnologias, do comércio justo, das diferentes formas de organização familiar, de gêneros, de pessoas portadoras de necessidades especiais, códigos de condutas, hábitos e costumes de nações francófonas com vistas a combater estereótipos, muitas vezes estigmatizados, e a promover o respeito pelas diferenças tendo como ponto de origem a cultura e o espaço social do aluno. No entanto, nem sempre esses temas parecem ter ocupado lugar de destaque no currículo.

Por meio desse estudo será possível analisar se está sendo colocado em prática o que determinam algumas orientações curriculares do ponto de vista da diversidade, ao mesmo tempo, sinalizar ações a serem tomadas no tempo e espaço da coordenação pedagógica para garantir ou inserir a diversidade nas aulas de francês e verificar qual tem sido o lugar ocupado pela transversalidade no planejamento das aulas.

A pesquisa espera ser de cunho, igualmente, relevante para a valorização do componente curricular língua estrangeira na Rede Pública de ensino ao apontar o seu papel para a formação do educando por meio da transversalidade e da diversidade. O estudo de uma língua estrangeira constitui um salto qualitativo na formação do aluno desde que seu ensino não se limite ao aspecto sistêmico da língua “que envolve os vários níveis da organização lingüística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos” (PCN, 1998, p.29), mas amplie seu alcance para a formação da cidadania por meio da abordagem de temas inerentes a vida em sociedade.

Por fim, esse trabalho poderá contribuir para verificar se o ensino de francês no CIL está em conformidade com as orientações curriculares do ensino de Língua Estrangeira (LE) que indicam os eixos transversais e a diversidade para a formação cidadã com foco no francês, como essa abordagem tem sido trabalhada nas aulas de francês do CIL e para lembrar o papel educacional de uma língua estrangeira no cenário educacional público. Em um segundo momento, poderá destacar a importância e/ou a expansão de uma instituição pública voltada, exclusivamente, para o ensino de línguas, como os CILs no DF e apontar caminhos para que o

coordenador atue de forma eficaz no cumprimento de suas funções como articulador e propulsor do trabalho pedagógico dentro da instituição promovendo a ligação entre currículo e prática pedagógica.

1.3. Questão.

Como tem ocorrido a abordagem dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de francês do CIL?

1.4. Objetivo geral.

Analisar como ocorre a abordagem dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de francês do CIL.

1.5. Objetivos específicos.

- Identificar a observação de documentos normativos que regulamentam os eixos transversais e a diversidade no currículo de língua estrangeira com foco no francês.
- Analisar o tratamento dado à diversidade no planejamento das aulas de francês.
- Analisar o papel educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira para a formação do aluno na perspectiva dos eixos transversais e da diversidade.

1.6. Metodologia

As razões que levaram a pesquisadora a realizar essa investigação estão relacionadas com o desejo de conhecer como tem sido a abordagem dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de francês do CIL. O ensino de língua estrangeira parece não ser visto como um campo fecundo para a abordagem de

questões que sejam extralinguísticas, onde nem sempre os temas transversais e a educação para a diversidade encontram espaço no currículo.

Como professora de francês desde 1998 na rede pública de ensino do DF, a pesquisadora tem percebido a notoriedade que as questões relacionadas com os temas transversais vêm adquirindo no cenário educacional. O ensino de línguas não deve e não pode se isentar de contemplar no currículo conteúdos voltados para a promoção do respeito às diferenças e uma formação cidadã para uma sociedade mais igualitária.

Para atender às necessidades dos questionamentos que motivaram a investigação, essa pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, cujo instrumento escolhido para a coleta de dados foi um questionário.

De acordo com Gil (1989), um estudo de caso

se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo, ou pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa. (GIL, 1989, p.79)

Nesse caso, os dados para a pesquisa foram coletados em uma instituição pública de idiomas do Distrito Federal, em um dos onze Centros Interescolares de Línguas, escolas de natureza especial por terem função complementar e caráter não-obrigatório, que oferta aos alunos da rede pública do Distrito Federal três possibilidades de LE: inglês, francês e espanhol. A escola escolhida conta com 4 (quatro) professores de francês, 8 (oito) professores de espanhol e 23 (vinte e três) de inglês; 3 (três) coordenadores sendo um de cada idioma, a equipe gestora e equipe de secretaria.

Os sujeitos da pesquisa foram os 4 (quatro) professores de francês com diferentes faixas etárias e tempos de experiência profissional distintos. Os sujeitos foram escolhidos pelo fato de a pesquisa ter foco no curso de francês. Eles atuam nos três turnos, sendo um professor no matutino, um no vespertino e dois no noturno, para que se tenha uma visão mais geral da escola. Os professores lecionam para alunos a partir dos 6º e 8º anos e para estudantes do ensino médio, sendo que estes compõem a maioria dos alunos do curso de francês do CIL. As turmas são compostas por alunos oriundos de diferentes escolas públicas do DF e

podem estar no mesmo grupo alunos de diferentes anos. Os cursos são de regime semestral e têm a duração de 6 e 5 anos, dependendo da modalidade do currículo Pleno ou Específico. Dentre os dois currículos, Pleno e Específico, existentes a pesquisadora optou pelo Curso Específico de francês, por ser esse o curso em comum nos três turnos dado que não há, no momento, o Curso Pleno de francês no noturno.

Esse aspecto da investigação em um único local compreendeu um estudo de caso. Isso porque, com base na análise de uma parte de um todo, possibilitou a compreensão da generalidade do mesmo, ou ao menos o estabelecimento de bases posteriores para uma investigação mais precisa. Isso posto, o estudo sobre os eixos transversais e a diversidade no ensino-aprendizagem de FLE no CIL, procurou analisar uma escola dentre os 11 CILs do DF e optou por investigar o aspecto da escola que possui foco no curso de francês, se considerar que a instituição que é constituída, também, pela oferta de inglês e espanhol. O francês é o foco dessa pesquisa, também, com o objetivo de delimitar o objeto de estudo.

Em relação à abordagem, “a pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa” (CRESWELL, 2007, p.186). Assim, a pesquisadora atua no local da investigação há 19 anos, ora como professora, ora como coordenadora, fato que interfere favoravelmente na condução da pesquisa e, por conseguinte, na escolha pela abordagem qualitativa.

Ainda de acordo com Creswell (2007), “isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes” (CRESWELL, 2007, p.186). Isso posto, como professora e/ou coordenadora de francês a pesquisadora tem observado que as aulas de francês vêm contemplando, *en passant*, temas relacionados aos eixos transversais e à diversidade e que nem sempre têm encontrado o devido espaço nas aulas em detrimento de questões sistêmicas do estudo da língua, por vezes, consideradas mais importantes. Analisar como tem ocorrido a abordagem da diversidade é o motivo desse trabalho, cujo resultado pode ser um problema mais esclarecido passível ainda de mais investigação.

Outro motivo que levou a opção pela abordagem qualitativa está ligado ao seu caráter interpretativo. De acordo com Creswell (2007),

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. [...]. Isso também significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal, situado em um momento sócio político e histórico específico. (CRESWELL, 2007, p.186)

Dessa forma, a pesquisadora interpretou os dados que levaram às conclusões sobre o que representaram acerca do estudo sobre a diversidade nas aulas de francês do CIL, tendo por base os sujeitos escolhidos, com suas peculiaridades, a instituição, o cotidiano e o momento em que ocorreu a investigação.

Para a coleta de dados, como instrumento de pesquisa, foi escolhido o questionário. Segundo Gil (1946), o questionário pode ser conceituado como:

a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentado por escrito às pessoas tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1946, p.124)

O questionário que "de acordo com as formas as perguntas podem ser classificadas em três categorias: abertas, fechadas e duplas" (GIL, 1946, p. 124), para essa pesquisa, foi composto de perguntas duplas, sendo 16 (dezesesseis) questões divididas em três categorias sendo cada uma delas correspondentes a um objetivo específico. As categorias de perguntas versaram sobre a abordagem dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de francês do CIL pelos professores, o papel educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira e os eixos transversais e a diversidades em documentos que orientam o currículo de língua estrangeira.

O questionário, também, obteve informações gerais sobre os sujeitos por meio de 11 questões fechadas, cuja escolha segundo Gil (1946) "pode estar condicionada a inúmeros fatores, tais como: a natureza da informação desejada, o nível sócio cultural dos entrevistados etc." (GIL, 1946, p.128). A pesquisadora acreditou ser importante buscar informações sobre o sexo, a idade, o tempo de atuação profissional, dentre outros aspectos, dos respondentes para esclarecer que os resultados da análise dos dados, foram feitos levando em consideração o perfil desses sujeitos convidados a participarem da pesquisa. Foi aplicado apenas um questionário, o mesmo envolvendo diferentes conteúdos: a percepção sobre a

transversalidade e a diversidade e a identificação dos sujeitos. O questionário foi escrito e entregue em folha impressa, pessoalmente, aos sujeitos pela pesquisadora que tiveram 3 (três) dias para a devolução.

Para finalizar, foi feita a análise e a interpretação dos dados. Gil (1946) esclarece que:

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 1946, p. 166)

Com base nos dados analisados foi feita a interpretação com o objetivo de encontrar respostas para a questão-problema da pesquisa que versou sobre como tem ocorrido a abordagem dos eixos transversais na perspectiva da diversidade no curso de francês do CIL.

Por essa pesquisa não ter tido a pretensão de esgotar o assunto, a opção pela abordagem qualitativa revelou uma escolha adequada, pois os “estudos qualitativos aparecem com visões amplas, em vez de uma microanálise” (CRESWELL, 2007, p.187). Assim, as conclusões dessa pesquisa, ainda apontaram aspectos passíveis de mais investigação sobre a questão da transversalidade e da diversidade nas aulas de francês do CIL. Por exemplo, embora, a pesquisa tenha sido com foco no francês, poderá contribuir para questionamentos sobre o mesmo tema nos demais idiomas. Não deve haver diferença na abordagem dos eixos transversais e da diversidade nos currículos de nenhuma das línguas-alvo no CIL, pois é assegurado pelo projeto político pedagógico da escola o mesmo tratamento dado ao ensino-aprendizagem das três línguas, respeitadas e resguardadas as particularidades de cada idioma.

2. REFERENCIAL TEÓRICO.

2.1. Reflexões sobre currículo.

Para compor o corpo desse texto, as reflexões sobre currículo têm como fonte os cadernos “Indagações sobre currículo” (MEC, 2007). O intuito dessa abordagem é compreender a concepção curricular de cada autor, de maneira sucinta, com foco no tema da pesquisa. Essa reflexão tem sua importância para compreender o que é o currículo: “o que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa?” (MEC, 2007, p.6).

Para Lima (MEC, 2007),

Os conhecimentos oferecidos pelas neurociências, antropologia, lingüística e pelas artes são imprescindíveis para responder aos desafios de uma escola que promova a formação humana de todos os educandos e que também amplie a experiência humana de seus educadores. (LIMA, 2007, p.19).

É indispensável destacar a importância dos conhecimentos oferecidos pela lingüística, dentro os demais citados pela autora, para a formação do educando. Nesse contexto, insere-se o estudo de uma língua estrangeira. Todavia, esse estudo deve responder aos desafios da escola atual de forma a contribuir para a formação do aluno. Para desempenhar essa função, os eixos transversais e a diversidade podem configurar um atributo para a formação do educando.

Ainda segundo Lima (MEC, 2007), “Um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento. Está, assim, a serviço da diversidade”. (LIMA, 2007, p. 20). Ou seja, para que o currículo de LE atenda à formação humana, é importante que a LE seja um elemento de inclusão, na medida em que proporciona igualdade de acesso ao conhecimento cultural de outros povos, e também, na proporção que todos possam ter condições adequadas de aprender uma LE com igualdade de oportunidades.

Para Moreira e Candau (MEC, 2007),

São indispensáveis conhecimentos que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.21)

Nesse caso, a aprendizagem de LE pode configurar um dos conhecimentos capazes de ampliar as referências linguísticas e culturais de mundo do aluno no que diz respeito à aquisição de códigos de linguagens de outros povos para expressão e compreensão da multiplicidade cultural que o circunda. Para a “compreensão acurada da realidade” da qual tratam Moreira e Candau (2007), os eixos transversais e o tratamento dispensado à diversidade nas aulas de línguas estrangeiras auxiliam a compreender os aspectos que permeiam a vida em sociedade na perspectiva de desenvolver a tolerância e o respeito pelo que é diferente.

Gomes (MEC, 2007, p.16), por sua vez, traz questões pertinentes a serem consideradas na reflexão sobre currículo: “Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? ” A autora questiona: “será que existe sensibilidade para a diversidade na educação infantil, no ensino especial, na EJA, no ensino fundamental, médio e profissional? ” (GOMES, 2007, p.17). A mesma questão poderá ser transcrita para o ensino de línguas estrangeiras: será que existe sensibilidade para a diversidade no ensino de línguas estrangeiras? O fato de parâmetros, referenciais e currículos trazerem essa orientação, não significa que o ensino de LE esteja contemplando a diversidade na *práxis* curricular. Por isso, a necessidade de estudos sobre que trato pedagógico está sendo dado a diversidade para o currículo de línguas estrangeiras.

Arroyo (MEC, 2007, p.17) trata da relação entre currículo e a identidade pessoal que permeia qualquer universo escolar. Identidades a serem consideradas nas práticas pedagógicas:

Por outro lado, as identidades pessoais vêm sendo redefinidas. Identidades femininas, negras, indígenas, do campo. A identificação de tantas e tantos docentes com os movimentos sociais suscita novas sensibilidades humanas, sociais, culturais e pedagógicas, que se refletem na forma de ser professora-educadora, professor-educador.

Assim, “toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos”. (ARROYO, MEC, 2007, p.23), independentemente do componente curricular, seja o currículo de línguas estrangeiras ou de outra disciplina.

Fernandes e Freitas (MEC, 2007) questionam a função da avaliação a partir do papel da educação escolar na sociedade atual.

Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. (FERNANDES E FREITAS, MEC, 2007, p. 20)

Para complementar o processo de formação do educando, a avaliação desempenha papel salutar, conquanto considere e respeite as diferentes maneiras de aprender de cada um.

Por fim, um currículo que visa à formação do educando considera em sua elaboração e em sua prática a diversidade que permeia a natureza social. Assim, o currículo é o instrumento que pode levar a escola a cumprir com êxito sua função social na formação do educando e no desenvolvimento da cidadania. As línguas estrangeiras podem constituir um elemento de construção da cidadania, por isso é fundamental repensar em que bases tem sido edificado seu currículo.

2.2. O ensino de línguas estrangeiras e a diversidade nas orientações curriculares.

Primeiramente, a LDB situa o ensino de LE na parte diversificada em seu art. 26, § 5º, *in verbis*:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Um aspecto a ser observado nessa regulamentação é o caráter ambíguo da afirmação “dentro das possibilidades da instituição”. De acordo com o PCN (2008, p. 37) que comenta essa afirmativa:

Pode, sim, concentrar-se nos aspectos educacionais de fundo da questão, pois entende-se que dentro das possibilidades da instituição se refere à escolha da língua (a cargo da comunidade) e não à inclusão de uma língua estrangeira, já que o ensino desta deve ser obrigatório no currículo escolar.

Por um lado, entende-se que o ensino de LE somente deve ser oferecido se a instituição tiver possibilidade. Por outro, dar a entender que é a escolha do idioma a ser ensinado que depende das possibilidades da escola. Porém, devido ao termo “obrigatoriamente”, parece que a segunda interpretação seria a mais pertinente.

Uma vez justificado o ensino de LE como componente curricular obrigatório, em relação às escolhas temáticas, o PCN (BRASIL, 1998, p.44) esclarece que:

Os temas transversais podem ser focalizados pela análise comparativa de como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países onde as línguas estrangeiras são faladas como língua materna e/ou língua oficial. Essas questões podem envolver tópicos como: o respeito à ética nas relações cotidianas, no trabalho, e no meio político brasileiro; a preocupação com a saúde; a garantia de que todo cidadão brasileiro tenha direito ao trabalho; a consciência dos perigos de uma sociedade que privilegia o consumo em detrimento das relações entre as pessoas; o respeito aos direitos humanos (aqui incluídos os culturais e os linguísticos); a preservação do meio ambiente; a percepção do corpo como fonte de prazer; a consciência da pluralidade de expressão da sexualidade humana; a mudança no papel que a mulher desempenha na sociedade; a organização política das minorias étnicas.

Por isso, a intenção dessa pesquisa é verificar se os eixos transversais e temas relacionados à diversidade estão sendo tratados em sala de aula de Francês Língua Estrangeira (FLE) do CIL, de modo que é assegurado ao aluno e é recurso constituinte para o desenvolvimento da sua cidadania.

Por sua vez, os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (SEEDF, 2014) entendem a diversidade como a existência de

grupos excluídos que, historicamente, têm vivenciado a desigualdade em virtude de suas diferenças dos padrões preestabelecidos: mulheres, pessoas com deficiências, negros, povos indígenas, população LGBT, quilombolas, pessoas do campo e pobres, entre outros. (SEEDF, 2004, p.19)

Segundo o Currículo em Movimento da Educação Básica do Ensino Médio da SEEDF (2004, p.19):

a contemporaneidade é marcada pela rapidez das tecnologias e de sua transformação, o que viabiliza novas possibilidades de interação e modifica os modos como pessoas se relacionam e criam representações de si mesmas e do mundo.

Dentro dessas novas possibilidades de interação propiciadas pelas tecnologias de informação, está a facilidade de entrar em contato com o idioma e a cultura de outros povos.

Se o ensino de LE se insere na compreensão da linguagem “como modo de interação social, ou seja, por meio da linguagem, atuamos e agimos no mundo, modificando-o e sendo por ele modificados, em uma relação dialética” (SEEDF, 2014), conforme consta no Currículo em Movimento, torna-se fundamental verificar se a contribuição do ensino de línguas, para que essa interação social por intermédio da linguagem, tem sido por uma educação que promova o respeito, a diversidade de forma a atribuir ao educando predicativos para uma intervenção positiva na sociedade.

Portanto, tanto o PCN de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2008) como o Currículo em Movimento (SEEDF, 2014) orientam a inserção dos eixos transversais e da diversidade no currículo uma vez que o respeito e a valorização da diversidade vão incidir diretamente na prática do trabalho pedagógico.

2.3. O ensino-aprendizagem de línguas e seu papel educacional de acordo com o PCN (BRASIL, 1998).

Na sociedade atual aprender ao menos uma língua estrangeira tem se tornado um diferencial na formação do indivíduo. Para o PCN de LE (BRASIL, 1998) o papel educacional de uma língua estrangeira engloba fatores educacionais e pragmáticos, além de constituir instrumento de inclusão e de libertação.

Na perspectiva educacional, no ensino de LE “a compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento” (BRASIL, 1998, p. 37). Na perspectiva pragmática, a LE permite acesso à informação:

É preciso reconhecer cada sociedade como parte de uma economia global, em que a informação pode ser partilhada instantaneamente, mas que exige uma rápida reestruturação da organização social para que se possa ter acesso a essa informação. (PCN, 1998, p. 37)

Como instrumento de inclusão, a aprendizagem de uma LE:

Internamente, pode servir como fonte poderosa e símbolo tanto de coesão como de divisão. Externamente, pode servir como instrumento de elitização que capacita algumas pessoas a ter acesso ao mundo exterior, ao mesmo tempo em que nega esse acesso a outras. (PCN, 1998, p.39)

Uma escola democrática será capaz de oferecer igualdade de oportunidades de aprendizagens indiferente do componente curricular. A LE não poderá ser um instrumento das classes mais abastadas financeiramente. O ensino público necessita revalorizar esse componente curricular na formação do educando e as dificuldades não podem servir de justificativas para que o ensino de LE não tenha qualidade.

A visão de língua estrangeira como força libertadora de indivíduos e de países vem reforçar seu papel na educação:

Uma ou mais línguas estrangeiras que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais. (PCN, 1998, p.39).

Os objetivos propostos pelo PCN (BRASIL, 1988) para o ensino de LE ressaltam, também, o conceito de “cidadania global” e destaca a importância da integração do indivíduo no mundo, conhecendo diferentes culturas:

- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou

maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;

- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo; (PCN, 1988, p. 67)

Um dos aspectos a ser considerado no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, de acordo com o PCN é o aspecto sócio interacional da linguagem, intrinsecamente relacionado com a diversidade.

As marcas que definem as identidades sociais (como pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variedades estigmatizadas ou não, falantes de línguas de prestígio social ou não etc.) são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais e escritas das quais participam. (PCN, 1998, p.27)

Logo, aprender uma língua estrangeira não se limita tão somente em “sair falando a língua”. O PCN (1998, p.15) reitera que A “aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão”. Na perspectiva educacional, o papel da língua estrangeira é salutar para o desenvolvimento integral do educando, devendo seu ensino corroborar para a construção da cidadania e na promoção do respeito às diferenças.

A abordagem dos eixos transversais e da diversidade, cujo debate deve ser trazido para o cenário da sala de aula de LE, pode constituir um meio para que o ensino-aprendizagem de uma LE vislumbre valores relativos à cultura da paz, da tolerância e das diferenças e reforce seu papel na educação. Ademais, iluminar o olhar da escola para enxergar as diferenças pode ser um caminho para rechaçar atitudes preconceituosas, excludentes e discriminatórias.

Apesar de o papel educacional do ensino-aprendizagem de uma LE estar claro, segundo o PCN de LE (BRASIL,1988), o reconhecimento da importância de seu papel na educação é fundamental para redirecionar o olhar a fim de reavivar a aprendizagem de uma segunda língua na esfera pública. Torna-se essencial revalorizar o estudo de uma segunda língua para a formação do aluno com vistas à

democratização do acesso à educação. Não significa que todos devam falar um outro idioma. O que se defende, aqui, é o direito do estudante de ter a oportunidade de aprender com qualidade línguas estrangeiras na Rede Pública.

No cenário educacional nacional, os Centros de Línguas do Distrito Federal surgem como uma possibilidade para a democratização do ensino de línguas estrangeiras, cuja aprendizagem não se limita a uma capacitação de comunicar em outro idioma. Além de coroar a heterogeneidade com a oferta de mais de um idioma, constitui a escola um espaço propício para o desenvolvimento do pensamento crítico, à preparação para o exercício da cidadania em diferentes planos, seja com foco em sua realidade, seja com um olhar que alcance como outros povos vivenciam e lidam com as mesmas questões que envolvem a natureza interacional da linguagem. Enfim, a língua estrangeira poderá contribuir para a formação profissional, acadêmica e pessoal do educando.

2.4. Breve histórico e funcionamento dos Centros Interescolares de Línguas (CILs) segundo o Regimento da Educação Básica do DF (SEEDF, 2015).

Para uma breve contextualização histórica do surgimento dos CILs no DF, de acordo com Denise Gisele Brito Damasco (2014, p. 164) em sua tese de doutorado:

O segundo período da história do ensino de línguas no DF compreende os anos 1974 até 1998: período marcado pela criação dos Centros de Línguas no DF. De acordo com o documento oficial intitulado Orientação Pedagógica para Centros Interescolares de Línguas (1994), os CILs surgem devido a) à necessidade de melhorar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras, no que se refere ao número de estudantes por sala de aula em escolas regulares e b) devido à heterogeneidade de níveis de conhecimento em língua estrangeira em uma mesma sala de aula, em escolas regulares.

Atualmente, a rede pública de ensino do DF conta com 11 CILs pertencentes às Coordenações Regionais de Ensino do Plano Piloto, CIL 1 (1975) e CIL 2 (1998), Ceilândia (1985), Sobradinho (1994), Taguatinga (1995), Guará (1995), Gama (1996), Brazlândia (1998), Planaltina (2014), Recanto das Emas (2014) e Santa Maria (2014). As condições, sejam físicas e/ou de recursos humanos em que alguns

CILs funcionam, principalmente, os mais recentes ainda carecem de atenção por parte de quem lhe é de dever fazê-lo, o poder público.

Escolas de natureza especial, por isso não obrigatória, segundo o Regimento da Educação Básica (SEEDF, 2015):

Art. 324 O CIL atende exclusivamente a estudantes da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, devidamente matriculados no Ensino Fundamental - anos finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - 2º e 3º Segmentos.

Quanto ao seu funcionamento, o CIL (SEEDF, 2015):

Art. 325. A organização e o funcionamento do CIL deverão prover a oferta de Espanhol, Francês e Inglês. Parágrafo único. Admite-se a oferta de outras línguas de interesse da comunidade escolar, após análise e aprovação dos órgãos próprios desta SEEDF.

Art. 326. O CIL deverá oferecer Língua Estrangeira Moderna em três turnos matutino, vespertino e noturno, conforme demanda. Parágrafo único. O CIL obedecerá ao Calendário Escolar específico devidamente aprovado por órgão próprio da SEEDF.

Art. 327. O CIL atende em regime semestral nos Currículos Pleno, Específico e EJA, cuja organização curricular compreende:

I. Currículo Pleno – com ingresso entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, com carga horária de 160 (cento e sessenta) minutos de aulas presenciais semanais.

II. Currículo Específico – com ingresso entre a 1ª e a 3ª série do Ensino Médio, com carga horária de 160 (cento e sessenta) minutos de aulas presenciais semanais. III. Currículo EJA – com ingresso no 2º e no 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos, com carga horária de 160 (cento e sessenta) minutos semanais, na modalidade presencial.

Portanto, o CIL pode permanecer com o aluno durante o período que varia entre 3 e 6 anos no mínimo, pois ainda ao estudante da Rede Pública é assegurado permanecer na escola para cursar até os três idiomas, se assim o desejar dentro da legislação que regulamenta a dupla opção para estudo de mais uma língua. Ou seja, um período considerável de anos de estudos em que a escola de línguas tem a oportunidade e o dever de desempenhar o seu papel social por meio do ensino de qualidade de, no mínimo, uma língua estrangeira e enquanto instituição formadora tem como função capacitar o educando para questionar sua posição na sociedade.

Ao oferecer oportunidade para o estudante nos três turnos o CIL contempla as disponibilidades de tempo e horário dos alunos, de forma a tornar o ensino de LE mais acessível aos estudantes da Rede no quesito horário de funcionamento, além

de possuir objetivos, metodologias e materiais didáticos adequados aos grupos etários.

Quanto ao funcionamento do CIL, de acordo com Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, datado de 5 de março de 2015, TÍTULO VIII DA INTERCOMPLEMENTARIDADE E DA COMPLEMENTARIDADE, CAPÍTULO I Das Escolas de Natureza Especial SEÇÃO 1:

Art. 318. O CIL deve seguir as orientações dos setores do nível central que acompanham as políticas públicas relacionadas ao ensino de Língua Estrangeira.

Art. 319. O CIL tem como finalidade oferecer cursos de Língua Estrangeira Moderna – LEM como opção de aprofundamento do Currículo da Educação Básica, em atendimento complementar, exclusivamente aos estudantes da Rede Pública de Ensino da SEEDF.

Art.320. O CIL tem como objetivo geral propiciar condições para que o estudante desenvolva, de forma colaborativa, a proficiência em espaços/tempos de aprendizagens diversos.

Em seguida, o documento descreve os objetivos do CIL, dentre os quais destaco: “II. Promover interface entre as culturas de diferentes línguas; IV. Selecionar, sistematizar e socializar conhecimentos que contribuam para a formação de sujeitos críticos e participativos” (SEEDF, 2015).

Finalmente, devem estar presentes no currículo do CIL os eixos transversais, conforme ilustra o Art. 322, do Regimento (SEEDF, 2015):

O CIL adota metodologias específicas, definidas no Projeto Político Pedagógico-PPP, de acordo com o Currículo da Educação Básica, bem como os seguintes eixos transversais:

- I. Educação para a Diversidade.
- II. Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos.
- III. Educação para a Sustentabilidade.

A pergunta ressona: a educação via CIL, por meio de uma língua estrangeira está de acordo com o Regimento nos quesitos educação para a diversidade, cidadania e educação para os Direitos Humanos e para a sustentabilidade? Como tem sido feita a inserção desses eixos transversais? Qual é o lugar ocupado pela

diversidade no planejamento das aulas? Será que há sensibilidade para a diversidade em língua estrangeira?

Seria interessante diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores(as), de alguns coletivos de profissionais no interior das escolas e secretarias de educação ou se já alcançou um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos. (GOMES, 2007, p.28).

Os CILs representam para a educação no DF um diferencial no quesito aprendizagem de línguas na esfera pública. Evidentemente que “nem tudo são flores” e que a instituição está sujeita a algumas mazelas do ensino público, fator que não impede de determinar o seu sucesso como escola pública de línguas, haja vista sua existência desde 1974 e os novos CILs.

Entretanto, os CILs não contam, até o momento, com uma matriz curricular publicada específica, embora esteja prevista no Regimento da Educação Básica (SEEDF, 2015), no art. 323: “O desenvolvimento do currículo do CIL obedecerá a Matriz Curricular estabelecida para essas unidades escolares”. Constitui relevância que o CIL tenha uma matriz curricular própria publicada que venha a orientar de forma mais próxima à sua realidade a prática pedagógica no ensino de línguas.

2.5. O ensino-aprendizagem de francês e a Francofonia.

Nos dias atuais, falar em ensino-aprendizagem de francês é falar em Francofonia, cujos objetivos propostos para com seus estados membros são:

- a promoção da língua francesa e da diversidade cultural e linguística;
- a defesa da paz, da democracia e de outros direitos humanos;
- o apoio à educação, à formação, ao ensino superior e à pesquisa;
- o desenvolvimento sustentável e a solidariedade. (ROY, 2010, p. 15)

O que vem a ser Francofonia? Ao contrário do que talvez se pense, o francês é falado nos cinco continentes por uma população de mais de 890 milhões de pessoas, 220 milhões são francófonos. “A Francofonia reúne 68 (sessenta e oito)

Estados e governos, sendo 55 (cinquenta e cinco) membros efetivos e 13 (treze) Estados observadores”. Isto é, “corresponde a um em cada três países do mundo e representa mais de meio bilhão de pessoas”. (ROY, 2010, p.16). Com as palavras de Roy (2010, p.14), a Francofonia tornou-se a principal esperança da língua francesa:

a língua francesa não teria nenhuma chance de continuar como língua internacional no século XXI caso a Francofonia se diluísse, se fragmentasse, perdesse a sua capacidade única de manter unida a complexa comunidade que aglutina, encoraja e prospera há quatro décadas.

Destaca-se a importância da África dentro dessa comunidade criada pela Organização Internacional da Francofonia (OIF) em 1974, a qual constitui 50% de seus membros. “Sem a África, a língua francesa será provavelmente falada por cem milhões de pessoas em 2025. Com a África, esse número é quintuplicado” (ROY, 2010, p.201). Trazer para a sala de aula debates sobre a língua francesa na perspectiva da comunidade francófona, sobretudo a africana, é esclarecer que o francês não é monopólio da França, mas que a existência da Francofonia não seria possível sem a África e que “O futuro do francês como língua internacional está ligado à vitória sobre o subdesenvolvimento” (ROY, 2010, p.137).

E ainda, por que não abordar nas aulas de FLE a questão racial na escola com a implementação da Lei 10.639/03 que prevê a inclusão do Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos de instituições de ensino públicas e particulares? Ou, seja ensinar e aprender francês é um terreno fértil para abordagem dos temas transversais e da diversidade nas aulas de LE devido à grande comunidade francófona com seus traços culturais e sociais.

Ademais, “A língua francesa é uma das raras línguas, juntamente com a inglesa, a servir como língua de uso em vários continentes” (ROY, 2010, p.152). No Brasil, o estudo do francês na Rede Pública não é muito comum (ainda mais depois de sua exclusão do Exame Nacional do Ensino Médio), embora o Brasil faça fronteira com um país de língua francesa. Ainda assim, mesmo que modestamente, há um interesse pela língua de Molière. Segundo Pereira (2014, p.4): “Uma das razões para tal vitalidade é, não somente a longa tradição que mantemos com o pensamento francês, como também, na atualidade, os programas de mobilidade acadêmica para países francófonos”. Entre os países selecionados para programas

públicos de mobilidade acadêmica estão os países onde se fala francês. O ensino e aprendizagem de francês pode, portanto, fazer uma ponte entre a educação básica e o ensino superior, desde que faça parte do currículo

Então, por que não estudar francês? Ou outro idioma, pois não se trata aqui de um enaltecimento do ensino de francês. Aprender uma LE é ceder espaço ao multiculturalismo por meio do diálogo com outros povos, “essa condição inescapável do mundo atual à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar”. (MOREIRA, 2001, p.16). É relativizar, e não radicalizar, o conceito de estrangeiro, do diferente: quando estou em outro país, o estrangeiro são eles ou sou eu? E optar pelo francês é, de certa forma, uma opção consciente pela diversidade.

2.6. Multiculturalismo, diversidade e educação

Um dos objetivos dessa pesquisa é verificar se a abordagem dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de francês do CIL tem contribuído para uma formação cidadã do educando. Imprescindível, portanto, destacar o espaço que ocupa o multiculturalismo na educação ao envolver “um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados” (MOREIRA & CANDAU, 2013, p.7). À educação cabe prover ao estudante de informações referentes às variadas formas de discriminação e preconceito.

O debate acerca do multiculturalismo deve ser trazido para a sala de aula qualquer que seja o conteúdo disciplinar, sobretudo de línguas. Talvez, esteja aqui, um olhar diferenciado para as aulas de LE, que assim como em outra disciplina, pode e deve inserir e abordar em seu currículo, independentemente de qualquer livro didático, o multiculturalismo. Moreira e Candau (2003, p. 157) reforçam: “apoiamos na necessidade de uma orientação multicultural, nas escolas e nos currículos, que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença”.

A LE constitui um espaço privilegiado para compreender a relação entre educação e multiculturalismo por expandir o leque sobre as mesmas questões em países onde a língua-alvo é falada possibilitando um alcance maior sobre os temas.

E o francês, particularmente, devido à grande comunidade de nações francófonas presentes nos cinco continentes constitui um terreno profícuo para essa abordagem.

Segundo Candau (2013), há diferentes abordagens do multiculturalismo, dentre as quais privilegia duas: uma descritiva e outra propositiva em que “A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais” (MOREIRA & CANDAU, 2013, p.20) o que, por exemplo segundo a autora, difere o Brasil da comunidade europeia. A segunda, a propositiva “entende o multiculturalismo não como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (MOREIRA & CANDAU, 2013, p. 20) e acrescenta:

Trata-se de um projeto-político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nessa perspectiva. (MOREIRA & CANDAU, 2013, p.20)

Para Candau (2013), na perspectiva multicultural, o multiculturalismo promove um reconhecimento do “outro”. “A perspectiva cultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (MOREIRA & CANDAU, 2013, p.23). E conceitua “os outros” como aqueles “que confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.” (MOREIRA & CANDAU, 2013, p. 29).

Para Nogueira (2002),

O mistério não é saber o que cada um de nós é, mas sim o que queremos ser, assumindo a definição de que a identidade é, sobretudo, uma construção social – é o pertencimento a uma cultura, é o sentir o mundo de significados e valores, é o modo do grupo ou do indivíduo dar sentido à sua própria existência, cujas raízes localizam-se em algum lugar. (NOGUEIRA, 2002, p.49),

A abordagem dos eixos transversais e da diversidade no processo pedagógico podem ser um caminho para lidar com as formas de diferenças para que não gerem relações de poder no processo social, uma abordagem que desenvolva o senso crítico e reflexivo do educando a obter conhecimentos para questionar seu lugar na sociedade.

Levar para a sala de aula de francês discussões acerca da construção da identidade de maneira a compreender que não há uma identidade autêntica. Contudo, uma pluralidade de identidades construída por diferentes grupos sociais no decorrer do tempo, pode apresentar outro olhar sobre as diferenças.

Porém, essa tarefa não será facilmente exequível, pois

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos e novas formas de avaliação. (MOREIRA & CANDAU, 2003, p.157)

Para a inserção e tratamento adequado do multiculturalismo no trabalho pedagógico, caberia ao professor se predispor em busca de capacitação para alcançar os conhecimentos e metodologia adequados que servirão de instrumentos para a prática curricular.

Em relação à diversidade, com qual das formas tem sido enfrentada? Skliar e Duschatzky (2000, *apud* MOREIRA & CANDAU, 2013, p.29) distinguem três formas: *“o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, o outro como alguém a tolerar”*. Segundo esses autores, a primeira “leva a eliminar, neutralizar, silenciar, dominar ou subjugar os “outros” (MOREIRA & CANDAU, 2013, p.29); a segunda, “parte de uma concepção de cultura em que essa representa uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida. A radicalização dessa visão leva a encerrar a alteridade na diferença” (MOREIRA & CANDAU, 2013, p.29). A terceira,

convida a admitir a existência de diferenças, mas nessa admissão reside um paradoxo, já que ao aceitar o diferente como princípio, também, deve-se aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos antissociais ou opressivos. (SKLIAR & DUSCHATZKY, 2000, p.135 *apud* MOREIRA & CANDAU, 2013, p.30).

Das formas de abordagem da diversidade supracitadas, a terceira “o outro como alguém a tolerar”, com a devida ressalva sobre o que é tolerável, parece ser aquela que mais se adequa à forma segundo a qual o ensino de LE pode considerar na abordagem da diversidade. Desta forma, as aulas de LE devem ser um espaço de processos educacionais que levem ao reconhecimento das diferenças como um atributo e não como signo de separação e que fomente a ruptura de visões estereotipadas que se tem de outros povos.

Para Lima (MEC, 2007), o domínio das práticas culturais existentes no nosso meio é imprescindível para a realização do acontecer humano:

Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial). (LIMA, MEC, 2007, p.18)

Ao professor de LE cabe atenuar a relação estereotipada que se tem dos outros povos, geralmente comum no ensino aprendizagem de uma língua. As diferenças não podem ter um aspecto desagregador e muito menos ser um meio de sobreposição de uma cultura a outra.

Quanto à diversidade, essa pesquisa considera os aspectos propostos por Gomes (MEC, 2007, p.20): “diversidade biológica e currículo; diversidade cultural e currículo; a luta política pelo direito à diversidade; diversidade e conhecimento; diversidade e ética; diversidade e organização dos tempos e espaços escolares”.

Para Gomes (MEC, 2007, p. 20), “Do ponto de vista biológico, a variedade de seres vivos e ambientes em conjunto é chamada de diversidade biológica ou biodiversidade” e questiona a importância do debate pela escola sobre a educação ambiental:

A nossa abordagem em sala de aula e os nossos projetos pedagógicos sobre educação ambiental têm explorado a complexidade e os conflitos trazidos pela forma como a sociedade atual se relaciona com a diversidade biológica? (GOMES, MEC, 2007, p.21)

O aspecto da diversidade cultural propõe um desafio:

Somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. (GOMES, MEC, 2007, p.22)

Quando se trata de aprender uma LE, logo aparecem as comparações entre os hábitos dos povos. Não é recomendado que o tratamento dado às diferenças seja

do ponto de vista exótico ou de forma a subjugar ou enaltecer uma nação. Recomenda-se que a abordagem seja ética de maneira a contextualizar os sujeitos e seus costumes como históricos e a entender que ser diferente não significa ser pior ou melhor.

A presença no currículo da luta política pelo direito à diversidade, “implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia” (GOMES, 2007 p.25).

Diversidade e conhecimento questiona o porquê de alguns saberes se sobreporem a outros, como por exemplo,

Essa autora (a antropóloga Paula Maria Fernandes) discute que o saber científico se impôs como forma dominante de conhecimento sobre os outros conhecimentos produzidos pelas diferentes sociedades e povos africanos” (GOMES, 2007 p.30).

Nessa perspectiva, sugere-se que ensino de francês considere os conhecimentos, saberes e hábitos das nações francófonas, e não seja somente com foco no conhecimento da civilização francesa, mas que amplie seu campo de visão para a contribuição que os demais países possam trazer, como por exemplo, a literatura de autores africanos, ao que parece, ainda poucos conhecidos.

“A relação entre ética e diversidade nos coloca diante de práticas e políticas voltadas para o respeito às diferenças e para a superação dos preconceitos e discriminações” (GOMES, 2007, p.33). Nesse contexto, se ensinar uma segunda língua significa também agregar valores, cabe questionar que valores estão sendo transmitidos pela escola.

Por fim, diversidade e organização dos tempos escolares, propõe que:

O tempo para aprender não é um tempo curto. [...] é também um espaço sociocultural e imprime marcas profundas no nosso processo de formação humana. Por isso, a organização escolar não pode ser reduzida a um tempo empobrecido de experiências pedagógicas e de vida. (LIMA, MEC, 2007, p.38).

A organização do tempo escolar não pode configurar um argumento para que o professor de LE venha se eximir de inserir os eixos transversais e temas da diversidade em suas aulas. Cabe fazer um planejamento para que tais assuntos encontrem tempo e espaço no currículo e prática no trabalho pedagógico.

As aulas de língua estrangeira oferecem um espaço fecundo para a discussão sobre a diversidade, à medida que constituem uma ponte entre o tratamento dessas questões *in loco* e os países onde se fala a língua-alvo. O ensino e aprendizagem de francês, particularmente, apresenta um efervescente caldeirão cultural para a abordagem do multiculturalismo e da diversidade. O ensino é permeado pelos princípios da Francofonia em que os livros didáticos atuais, adotados pelo CIL, já vêm incluindo o multiculturalismo de nações francófonas, a diversidade e questões socioambientais, por exemplo.

2.7. O coordenador pedagógico como articulador do trabalho educacional no CIL.

O CIL conta com a atuação de três coordenadores sendo um de cada idioma, inglês, francês e espanhol. Nesse caso é basilar que o coordenador seja habilitado em uma das disciplinas em questão. O processo de escolha é democrático, sendo o coordenador pedagógico escolhido pelo grupo de professores, detalhe importante para a eficácia do trabalho coletivo.

No Distrito Federal (DF), as atribuições do coordenador pedagógico estão definidas no Regimento Escolar das instituições escolares da rede de ensino. O Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal (SEEDF, 2015), descreve, em seu Art.20, como sendo uma das atribuições do coordenador pedagógico:

V. estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação pedagógica como espaço de formação continuada. (SEEDF, 2015, p.49).

Dentre as atribuições do coordenador pedagógico, quais sejam planejar, acompanhar e orientar o trabalho pedagógico, Placo (2009, p.57) afirma que “uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores”, ou seja, a formação continuada. Por meio da formação continuada é possível fazer o elo entre teoria e prática curricular.

Embora lhes sejam designadas várias funções, cabe ressaltar que o coordenador pedagógico é um dos agentes das transformações pedagógicas, pois para que seu trabalho seja eficiente é necessária uma ação coletiva de todos que compõe a comunidade escolar em prol da educação.

Moreira e Candau (2003) sugerem algumas propostas para trabalhar a prática pedagógica, que podem servir de base para a atuação do coordenador na perspectiva multicultural. Primeiramente,

requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar. (MOREIRA & CANDAU, 2003, p. 161).

Na área do ensino de LE, a superação do “daltonismo cultural” pode implicar em valorizar o ensino-aprendizagem considerando os aspectos culturais das diferentes nações onde se fala o idioma.

Em segundo lugar, Moreira e Candau (2003, p.162) falam que o conteúdo deve ter uma “ancoragem social”. Ancorar socialmente o conteúdo significa: “ver como é que ele surgiu, em que contexto social ele surgiu, quem foi que propôs historicamente esse conceito, quais eram as ideologias dominantes”.

Em terceiro lugar, propõem que a escola seja um campo que fomente a crítica cultural: “A idéia é transformar a escola em um espaço de crítica cultural” (MOREIRA & CANDAU, 2003, 163). Segundo os autores, a relação entre cotidiano escolar e cultura carece de ser trabalhada em cursos de formação continuada nas escolas, pois

esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como *locus* privilegiado de formação de novas identidades, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional. (MOREIRA & CANDAU, 2013, p.35)

Quanto à referência ao plano “internacional”, apesar de não estar evidente, é possível deduzir que para o enfrentamento das questões colocadas pela diversidade cultural, a aprendizagem de uma LE pode desempenhar papel importante, capaz de proporcionar experiências e ampliação de horizonte dos educandos ante as contradições e diferenciações culturais para o exercício de convívio igualitário.

O ensino de línguas e particularmente o ensino-aprendizagem de francês para os alunos da educação básica é capaz de contribuir de maneira enriquecedora para a formação do educando de várias formas e uma delas, seria via inclusão dos eixos transversais e dos temas da diversidade no currículo. Por isso, os diferentes tópicos que compuseram esse referencial, visaram revisitar alguns conceitos de currículo de maneira a rever o que se ensina e em que lógica para levantar reflexões sobre o que compõe o currículo de FLE no CIL e a situar os eixos transversais e a diversidade orientações curriculares para elucidar que são indicados para o trabalho pedagógico, portanto, devem fazer parte do conteúdo das aulas de LE.

Da mesma forma, esse corpo teórico acreditou ser importante ressaltar o porquê do ensino-aprendizagem de uma LE, para lembrar seu papel educacional na formação do educando e a necessidade de democratização do acesso a um curso de idiomas, de qualidade, na escola pública

Fazer um breve histórico do CIL teve dois objetivos: primeiro por ser o contexto dessa pesquisa e por tratar de uma das raras escolas públicas de línguas no cenário nacional onde o aluno tem a oportunidade de estudar três idiomas, entre eles, o francês. O conceito de Francofonia teve sua importância para o referencial teórico, por constituir a representatividade da diversidade cultural dos países onde se fala francês, diferenças essas que podem constituir recursos para enriquecer a aprendizagem sobre a diversidade, e de igual modo, representou uma tentativa de chamar a atenção para a escolha do francês como LE e sua contribuição para a formação do educando.

Compreender algumas noções básicas a respeito do multiculturalismo, diversidade, identidade e diferenças ampara e orienta com base em alguns teóricos a relevância da inserção dos referidos temas no currículo. Seria uma tentativa de renovar a prática pedagógica e despertar no educando condições para o desenvolvimento da cidadania baseado no respeito às diferenças.

Quanto ao tópico sobre a atuação do coordenador pedagógico no CIL, a sucinta abordagem lembra o papel desse profissional ao qual lhe cabe a função de construir os saberes curriculares em um trabalho coletivo e articular ações mantenedoras da inclusão dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de francês.

Conquanto essa pesquisa tenha tido por base, dentre outros documentos, os parâmetros curriculares datados de 1998, futuras pesquisas sobre a diversidade no

componente curricular língua estrangeira poderão levar em consideração a Base Nacional Comum Curricular, lançada em 30 de julho de 2015 pelo Ministério da Educação, no momento, em forma de consulta pública, posto que o documento propõe uma nova reflexão sobre o currículo de línguas estrangeiras, a partir de 2016. O documento não fora considerado nesse referencial teórico por ainda estar em fase de elaboração.

3. APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

3.1. Análise dos questionários.

Essa pesquisa foi motivada pela indagação do pesquisador em saber se o ensino de francês em um dos centros interescolares de língua do DF contempla, no seu currículo, os eixos transversais e a diversidade ou se ainda se limita ao ensino da língua focado apenas no aspecto sistêmico, por acreditar na importância dos eixos transversais e da diversidade para a formação humana do educando.

A pesquisadora acreditou ser importante fazer esse estudo na língua estrangeira em uma escola pública, por considerar que se há investimentos de recursos públicos, esses recursos têm de ser aproveitados em prol de uma educação de qualidade. Outro motivo está relacionado com a tentativa de direcionar um novo olhar para o papel educacional da aprendizagem de outro idioma que não costuma ser considerado prioridade no sistema educacional nacional brasileiro. Estudar uma língua estrangeira, que não é entendida aqui somente como língua inglesa, é direito do aluno e obrigação do Estado. Se for considerado que a LE pode contribuir para a formação cidadã do educando, talvez haja um novo olhar por parte das políticas públicas educacionais e dos próprios educandos para a valorização desse componente curricular.

A pesquisa de cunho qualitativo visou ainda analisar a observação das orientações curriculares que regulamentam os eixos transversais e a diversidade no ensino de língua estrangeira, uma vez que o CIL é regido pelos documentos da educação básica, salvo seu regimento próprio; verificar como tem ocorrido a abordagem dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de francês do CIL, os quais a escola não pode se eximir de inserir em seu currículo e, por fim, analisar o papel educacional da língua estrangeira para ver se são considerados valores referentes a uma formação cidadã no sentido de promover o respeito às diferenças.

A amostra constituiu-se de quatro professores de francês, de um Centro Interescolar de Línguas do DF, que atuam nos três turnos na modalidade Curso Específico. A instituição foi escolhida por ser uma escola pública onde há o curso de francês para estudantes da educação básica e onde a pesquisadora atua desde 1998, ora como professora de francês, ora como coordenadora pedagógica. Foram escolhidos todos os professores de francês, como sujeitos da pesquisa, devido ao

fato de a investigação ter foco no curso de francês, embora a escola ofereça, também, o inglês e o espanhol.

A opção pelo foco no francês justifica-se pela necessidade de delimitar o objeto de estudo e por ser a graduação do pesquisador favorecendo lhe maior conhecimento sobre o assunto. Foi aplicado um questionário com perguntas duplas, previamente submetido a um pré-teste com três professoras que não faziam parte dos sujeitos da pesquisa, duas professoras de espanhol e uma de inglês. Somente as professoras de espanhol devolveram o questionário, a seguir feitas alterações em duas questões para que ficassem claras.

O questionário foi entregue e recolhido, pessoalmente, pela pesquisadora em folha impressa. Os participantes tiveram três dias para responder e devolver o questionário. Duas vias do termo de Livre Esclarecimento e Consentimento foram, igualmente, entregues aos participantes sendo que uma via ficou com o respondente e outra com o pesquisador.

O questionário foi composto de duas partes: informações gerais e informações específicas. As informações gerais trataram de dados pessoais sobre os respondentes, caracterizando-os. Dessa forma, para traçar o perfil dos respondentes, resguardadas suas identidades, foi perguntado o sexo, a faixa etária, o tempo de docência na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o tempo de docência no CIL, o turno em que atua, a graduação, se possui curso de formação continuada sobre currículo, se possui pós-graduação e em que área, mestrado e doutorado. Todos os convidados a participarem da pesquisa devolveram os questionários.

Em relação ao perfil dos participantes 100% são do sexo feminino. 25% possuem faixa etária entre 25 e 30 anos; 25% faixa etária entre 36 e 40 anos e 50% com idade entre 41 e 45 anos.

No que se refere ao tempo de docência na SEEDF, 50% das participantes têm até 5 anos de trabalho, 25% até 10 anos e as que trabalham até 20 anos compõem 25% da população. As informações sobre a idade demonstram que maioria das professoras tem mais de 30 anos de idade. As informações revelaram que a maioria das professoras são recém-chegadas à SEEDF com no máximo 5 anos de atuação no órgão. Uma minoria possui experiência em sala de aula.

O tempo de docência no CIL ficou assim distribuído: 75% dos participantes trabalham na escola cerca de 5 anos e 25% trabalham até 20 anos no CIL. O tempo que as professoras trabalham na escola revelou que a maioria chegou faz pouco tempo, portanto, ainda estão conhecendo o ambiente e o trabalho pedagógico. Há um pequeno grupo mais antigo que já possui um conhecimento mais amplo sobre o trabalho pedagógico. O tempo de trabalho foi dividido em quatro categorias, uma vez que o CIL possui 20 anos de existência.

Em relação ao turno que atuam no CIL 50% atuam no noturno, 25% no matutino e 25% no vespertino. Compreende-se que a maioria das professoras tem alunos acima de 16 anos, pois essa é a idade mínima para se matricular no noturno.

No que tange à formação acadêmica, todas as professoras são graduadas em letras com habilitação em língua estrangeira francês. Detalhando a informação, interpreta-se que 75% possuem graduação e 25% possuem pós-graduação na área de Ensino Especial e mestrado em Literatura e nenhum professor tem doutorado.

Foi perguntado às respondentes se possuíam curso de formação continuada em currículo. Dos respondentes, 25% responderam que sim e 75% disseram que não haviam tido curso de formação continuada em currículo. O número de sujeitos que possuem curso de formação em currículo coincide com o número de professores que tem pós-graduação e mestrado, o que pode assinalar a importância da especialização profissional. Os dados apontaram para a necessidade de promover estudos sobre o currículo o que pode ser feito no tempo e espaço da coordenação pedagógica.

A outra parte do questionário buscou identificar a observação dos documentos que servem de base curricular sobre os eixos transversais e a diversidade nas aulas de LE, compreender aspectos relacionados à abordagem dos temas referentes aos eixos transversais e à diversidade nas aulas e averiguar qual tem sido o papel educacional do ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira.

O questionário foi dividido em três categorias:

- A. A abordagem dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de francês do CIL – questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
- B. O papel educacional da aprendizagem de francês como língua estrangeira – questões 7, 8, 9, 10, 11 e 12.

C. Os eixos transversais e a diversidade em documentos que orientam o currículo – 13, 14, 15 e 16.

A. A abordagem dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de francês do CIL.

Com a finalidade de verificar a frequência da inserção dos eixos transversais e dos temas relacionados à diversidade nas aulas de francês, primeiro foi perguntado se são contemplados pelo currículo.

As respostas demonstraram que sim, há espaço no currículo para a inserção dos eixos transversais e dos temas relacionados à diversidade, com a diferença que metade disse sempre haver o espaço e a outra metade disse, às vezes. O fato de 50% das professoras terem dito que somente às vezes tais temas encontravam espaço no currículo revelou que não há uma uniformidade no trabalho pedagógico da escola concernente aos eixos transversais e à diversidade.

Em seguida, foi perguntado se o material didático de francês contemplava a inserção dos eixos transversais e da diversidade. Essa pergunta almejou verificar se os eixos transversais e a diversidade têm sido considerados ao escolher o material didático.

Os dados apontaram que a maioria das professoras disseram que somente às vezes os eixos transversais e a diversidade fazem parte do conteúdo do material didático. Isso leva a compreender que os eixos transversais e a diversidade não são prioritariamente considerados ao se escolher o material didático.

A próxima categoria verificou quais temas são mais comumente tratados nas aulas. Foi pedido que escolhessem entre alguns temas já listados e que, se desejassem, acrescentassem outros. Houve unanimidade pelas professoras ao apontarem, entre os temas listados, a educação ambiental, a educação para as relações raciais, a saúde como mais sendo mais, usualmente, tratados em sala.

50% disseram tratar sobre a educação para consumo e sobre portadores de necessidades especiais. 75% das respondentes disseram tratar sobre o multiculturalismo em sala e 25% disse que sempre conversava sobre questões de gênero e orientação sexual. O termo “conversava” deduz o caráter informal dado os eixos transversais e à diversidade nas aulas de FLE, não ficando claro se o debate fazia parte do trabalho pedagógico com o uso da língua-alvo. Foram acrescentados,

também, temas relacionados à escolha profissional e ao mercado de trabalho, que não estavam na lista.

As informações revelaram, mas não explicaram a preferência por alguns temas em detrimentos de outros. Moreira e Candau (2003, p.164) lembram que o “ponto de partida para se caminhar na direção de uma educação multicultural e antidiscriminadora, implica reconhecer a existência dessa problemática, não silenciá-la, refletir sobre ela”. Ou seja, há de buscar meios e estratégias para a abordagem dos temas da diversidade, cujo tratamento não são muito comuns.

Já a pergunta seguinte verificou com que frequência os temas selecionados na questão anterior eram abordados nas aulas. As professoras foram unânimes ao dizer que os temas apontados eram trabalhados de vez em quando nas aulas. Ou seja, embora alguns temas fizessem parte das aulas, esses eram tratados informalmente não fazendo, oficialmente, parte do currículo. Por um lado, isso demonstra uma sensibilidade das professoras para o tratamento dos eixos transversais e da diversidade nas aulas. Por outro lado, aponta que o tratamento conferido à inserção dos eixos transversais e da diversidade no currículo carece de mais atenção e planejamento.

A fim de verificar as dificuldades que se apresentam como empecilho para o trabalho com os eixos transversais e a diversidade nas aulas de francês, os professores tiveram de escolher dentre um rol qual ou quais lhes apareciam como obstáculos. 25% indicou o desconhecimento da obrigatoriedade da transversalidade no currículo de francês, o material didático que não aborda os eixos transversais e a diversidade e tempo insuficiente no planejamento das aulas. A ausência de formação continuada e de uma matriz curricular publicada, específica para os CILs, foram apontadas por 75% das respondentes.

Além dos itens propostos, as professoras elencaram outros fatores. Foi citado que temas não condizentes com o público atendido interferiam na abordagem, que o tempo para a abordagem dos eixos transversais era insuficiente se relacionado juntamente com os conteúdos do método. Foi dito que os eixos transversais e a diversidade eram abordados sempre que possível, mas que alguns níveis não permitiam a discussão na língua estrangeira.

A capacidade linguística em LE e a idade dos alunos foram apontados como barreiras para o trabalho com os eixos transversais e a diversidade. É importante planejar e buscar meios adequados de promover a reflexão e o debate em sala

independentemente do público-alvo. Ao considerar a faixa etária ou a capacidade linguística em LE, práticas pedagógicas como desenhos, cartazes, *slogans*, contos e literatura apresentam-se como bons recursos, por exemplo. O espaço e tempo da coordenação pedagógica, também, configuram um terreno de construção coletiva de estratégias e de reflexão para buscar caminhos adequados ao público-alvo.

Esse quadro revelou que a principal dificuldade para o trabalho com eixos transversais e a diversidade é, primeiramente, a ausência de formação continuada. A formação continuada constitui uma ferramenta para transpor as barreiras indicadas que dificultam o trabalho pedagógico com a transversalidade e diversidade. Porém, antes dessa responsabilidade cair totalmente sobre o coordenador pedagógico, é importante lembrar que, como relatam Moreira e Candau (2003, p.157), para o trabalho com a diversidade convém ao professor estar predisposto a agregar atributos a sua formação: “Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados”.

Quanto a uma matriz curricular, os CILs desde a sua fundação em 1974, ainda não possuem até o momento, um currículo próprio publicado. O currículo é tão importante que é definido por Moreira e Candau (MEC, 2007, p.20) como o “coração da escola”.

No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração.

Desse aspecto, surge a importância de uma matriz curricular específica para os CILs, publicada, que oriente não somente o trabalho com os eixos transversais, mas todo o processo pedagógico da instituição.

A última questão dessa primeira categoria do questionário almejou saber qual o lugar mais relevante ocupado pelos eixos transversais e a diversidade na prática docente no planejamento das aulas, ou seja, no trabalho pedagógico que antecede a prática.

As respostas sugeriram que o lugar mais importante ocupado pelos temas referentes aos eixos transversais e a diversidade no planejamento das aulas é a sua

presença no livro didático, pois foi a resposta de 75% das professoras. 25% das entrevistadas assinalaram que se o livro didático não contiver os referidos temas, esses são inseridos no *syllabus*, ou seja, no documento que constitui o planejamento coletivo das aulas entre o coordenador pedagógico e o grupo de professores dia por dia letivo. Nenhuma respondente disse que os temas são trabalhados com frequência ou que não são inseridos no planejamento das aulas.

Quanto à resposta dos 25% dos sujeitos, interpreta-se uma visão da minoria que vê o livro não como um currículo, mas como um instrumento. Inserir a transversalidade nos *syllabi* demonstra uma conscientização para a valorização do trato com os eixos transversais e a diversidade nas aulas de FLE.

O PCN (1998, p.43) vê a importância do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira na Rede Pública via eixos transversais e diversidade como um modo de relacionar linguagem e sociedade, pois “A aprendizagem de Língua Estrangeira oferece acesso a como são construídos os temas propostos como transversais em práticas discursivas de outras sociedades.”

Por sua vez, os eixos transversais do ponto de vista do Currículo em Movimento,

possibilitam o acesso do(a) estudante aos diferentes referenciais de leitura do mundo, com vivências diversificadas e a construção/reconstrução de saberes específicos de cada ciclo/etapa/modalidade da educação básica. (SEEDF, 2014, p.36)

Os eixos transversais configuram oportunidades para o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno. Por isso, a prática pedagógica deve considerá-los.

B. O papel educacional da aprendizagem de francês como língua estrangeira.

As questões do segundo grupo tiveram o intuito de identificar o papel educacional da aprendizagem de francês como língua estrangeira. Foi perguntado às participantes o grau de concordância com a afirmação: “A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas”, extraída do PCN de Língua Estrangeira (MEC, 1987, p.37).

Metade das respondentes demonstrou estar convicta de que ensinar e aprender uma língua vai além de somente aprender a falar o idioma. Os outros 50% disseram concordar com a afirmação.

Logo, a questão seguinte teve como fim identificar quais seriam, segundo as entrevistadas, os itens que consideravam como papel educacional do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

As respondentes foram coerentes com as respostas da questão anterior, pois nenhuma apontou que aprender um idioma seria apenas para aprender a ouvir, falar, ler e escrever. Foram unânimes em dizer que o ensino-aprendizagem de uma LE visa, também, possibilitar o acesso a bens culturais da humanidade, produzidos por outros povos, a inclusão social e despertar a consciência crítica para diferentes visões de mundo. A segunda opção mais elencada foi preparação do educando para o exercício da cidadania com 75% de escolha. 50% disse para rechaçar estereótipos.

Os números indicaram que a língua estrangeira apresenta funções sociais relevantes, tais como a democratização do acesso aos bens culturais de outros povos, a inclusão social, quem não tem a oportunidade de aprender uma segunda língua na era digital em que se vive, pode ser segregado além de atender ao princípio de compreender e conhecer as diferentes visões de mundo ao despertar a consciência para as variedades de culturas, hábitos e costumes.

A preparação do educando para o exercício da cidadania, resposta colocada em segundo lugar, apontou que a LE ainda não é um espaço visto, em sua totalidade, como recurso para o educando atingir a formação cidadã.

Em relação ao fato de apenas metade responder que a língua estrangeira atende à não difusão dos estereótipos, isso pode significar que a LE ainda é um terreno onde os estereótipos podem se avolumar. Os dados indicam um cuidado para que as características atribuídas a alguns povos não sejam generalizadas, muito menos fomentadoras de preconceitos.

Assim, a atuação do professor em aula de LE, pode tanto rechaçar ou fomentar as diferenças geradoras de estereótipos capazes de bloquear a compreensão do “outro”. Moreira & Candau, (2013, p.29) conceituam “os outros” da seguinte forma: “Os outros são os que confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.”.

Com o intuito de saber se o aluno tem espaço para participar das reflexões e debates acerca dos eixos transversais e da diversidade, foi perguntado se as aulas de francês favoreciam o diálogo permitindo que o estudante se posicionasse contra preconceitos e discriminações. Havia espaço para justificativas das respondentes.

Pela indicação dos dados e das respostas, apreende-se que não há uma unicidade no curso no quesito espaço para o aluno se posicionar contra preconceitos e discriminações, ao qual servem os eixos transversais e a diversidade. Enquanto que 25% disse proporcionar esse espaço ao educando, 50% disse que o fazia às vezes e 25% disse que não o fazia.

A respondente que disse sim, há espaço para o aluno se manifestar nas aulas contra preconceitos, justificou sua resposta com o relato: “os assuntos muitas vezes despertam a possibilidade de discussão, pois os alunos que se interessam acabam levantando questões que nos levam a tratar dos eixos transversais e de exporem suas opiniões”.

As respondentes que disseram “às vezes”, explicaram que “Quando o assunto faz parte do conteúdo abordado em sala, costumo dar voz aos estudantes e as (sic) discussões” e “ Em alguns momentos deixamos a língua estrangeira um pouco de lado e nos expressamos em português para que as ideias sejam claras”. Por sua vez, a respondente que disse “não”, argumentou que não há espaço para o aluno se posicionar contra discriminações, pois “não foi apresentado (sic) no conteúdo programado temas específicos”.

Por um lado, as justificativas esclareceram que o espaço para os alunos se manifestarem contra preconceitos e discriminações é limitado. Ou melhor, apenas se o assunto fizer parte do conteúdo ou tão-somente em alguns momentos, instantes esses em que as discussões são feitas em língua materna. Ambas as respostas apontaram para a informalidade da construção desses espaços na sala de aula. Se os assuntos não fizerem parte do conteúdo ministrado, eles podem ser incluídos no planejamento do semestre. Espera-se que o trabalho com os eixos transversais e a diversidade seja feito na língua-alvo, haja vista o fato de ser recomendado o uso do idioma estudado como aquele a ser empregado em sala de aula de francês, por professores e alunos, com as devidas ressalvas do nível dos estudantes. Ainda assim, o debate em língua materna pode ser considerado válido.

Em contrapartida, as justificativas apontaram uma sensibilidade para a importância de trazer para a sala de aula um posicionamento do educando a favor da luta contra a opressão, preconceito ou discriminação.

A justificativa apresentada por 25% das entrevistadas que disse não haver o espaço para o posicionamento dos alunos contra preconceitos pode demonstrar que a aula está arraigada ao que é apresentado pelo conteúdo. Se o conteúdo apresentar oportunidade, os alunos terão espaço para se posicionarem.

Para o Currículo em Movimento (SEEDF, 2014, p.37) os temas transversais requerem estratégias pedagógicas para seu efetivo trabalho na sala de aula.

Os temas assumidos neste Currículo como eixos interagem entre si e demandam a criação de estratégias pedagógicas para abordá-las da maneira mais integradora possível, mais imbricada, capaz de fazer com que os(as) estudantes percebam as múltiplas relações que todos os fenômenos acomodam e exercem entre si.

No início da análise dos dados, verificou-se que o tempo de experiência dos participantes tanto na rede como na escola é bastante divergente oscilando de 5 a 20 anos de regência seja como professora de francês, seja como atuante na escola, o que pode explicar as diferentes atitudes dos professores mediante a criação de espaços para o posicionamento dos alunos. A experiência pode ser um fator determinante no manejo do tempo e do espaço do trabalho pedagógico.

Com o objetivo de verificar se o multiculturalismo ou a pluralidade cultural são considerados nas aulas, com espaço para justificativas, as participantes foram unânimes em concordar que o multiculturalismo é considerado nas aulas. Em relação às justificativas disseram: “as diferenças culturais são importantes e fazem parte do mundo francófono”; “Sim, pois nas aulas divulgo em quais países a língua francesa é falada, os costumes diferentes”; “Através da língua percebemos as diferenças culturais de tratamento, de valores” e “a língua traz consigo cultura, modo pensar, modo de agir, hábitos culturais e comportamentais”.

Os dados indicaram que há uma valorização da diversidade cultural nas aulas de francês relacionada ao mundo francófono, o que demonstra que o francês não é ensinado como monopólio de algumas nações mais conhecidas onde a língua é falada. A língua é vista como um meio de notar diferenças culturais presentes nos modos de pensar, agir e nos hábitos. Entretanto, Forquin *apud* Moreira e Candau (2013, p. 28) adverte que:

Um ensino pode estar direcionado a um público plural, sem ser ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas.

Se a língua é usada como instrumento para perceber as diferenças torna-se salutar manter uma postura ética com a finalidade de que essas diferenças não sirvam para criar mecanismos de exclusão ou de sobrepor um grupo cultural a outro, tendo em vista que a língua é um instrumento de poder usado já por nações que, no colonialismo, impuseram seus hábitos e costumes. A perspectiva do multicultural presente no ensino-aprendizagem de uma LE não deve servir como meio de ser subjugado, muito menos de subjugar, mas sim como meio de convivência baseada na aceitação e no respeito às diferenças culturais.

A pergunta seguinte, investigou se a língua francesa é ensinada segundo os valores da Francofonia. As respostas referendaram o que fora dito na questão anterior.

Portanto, as respondentes anuíram que o francês é ensinado considerando a variedade de nações onde a língua é falada. Trazer para a sala de aula debates sobre a língua francesa na perspectiva da comunidade francófona, sobretudo a africana, é esclarecer que o francês não é monopólio da França, mas que a existência da Francofonia não seria possível sem a África, visto que “no continente africano encontramos a maior parte daqueles que falam a língua francesa” (ROY, 2010, p.13) e que “O futuro do francês como língua internacional está ligado à vitória sobre o subdesenvolvimento” (ROY, 2010, p.137).

Ignorar o mapa da Francofonia e suas construções culturais seria ignorar o multiculturalismo, em uma sociedade em que “as tecnologias tornaram as fronteiras obsoletas e porosas e garantiram os descolamentos humanos por quase todos os espaços: territoriais, culturais e linguísticos”. (ROY, 2010, p.12)

Esse segundo grupo de dados apontou que o papel educacional de uma língua estrangeira, tendo como foco o francês, ultrapassa os fins comunicativos com o propósito de constituir um espaço de formação da cidadania, cujo acesso democrático proporciona a inclusão social. Para que haja o terreno fecundo no desenvolvimento da cidadania, as diferenças sejam elas culturais ou de outra perspectiva, devem ser tratadas do ponto de vista ético, por isso a necessidade de promover espaços na sala de aula para que os alunos se coloquem contra

preconceitos e discriminações. Os dados demonstraram a informalidade ou a não existência desse espaço com planejamento. Moreira & Candau (2013, p. 31) escreveram que

O/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes [...], descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos.

Por fim, as respostas indicaram a presença do multiculturalismo e dos valores da Francofonia no processo ensino-aprendizagem de francês. Diversidade cultural que pode tanto ressaltar como positivos e melhores os valores de um determinado grupo ou compreender que nenhum grupo humano e social é melhor que o outro.

A terceira e última categoria de perguntas teve o escopo de verificar o conhecimento de documentos que regulamentam o ensino de línguas estrangeiras. Primeiramente, as participantes elencaram, entre os documentos que regem a educação, sobre qual ou quais deles tinham conhecimento.

Os documentos que regem o ensino de LE conhecidos por 100% das respondentes são a LDB (1996) e o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014). A segunda opção mais escolhida foi o PCN de Língua Estrangeira (1998) por 75% dos sujeitos. 25% disseram conhecer o Regimento da Educação Básica do Distrito Federal (2015) e o Projeto Político Pedagógico da escola.

Nota-se que os documentos que regem o currículo da escola de uma maneira mais próxima, e, por conseguinte, mais específicos à realidade escolar, são os menos conhecidos. Por sua vez, os documentos mais abrangentes são os mais conhecidos.

A pergunta seguinte verificou se as professoras haviam participado de encontros coletivos na escola para estudar alguns dos documentos e qual/quais seria/seriam. Segundo os dados, todas as professoras já participaram de encontros coletivos na escola para estudar alguns dos documentos elencados.

As informações indicaram que 100% participaram de encontros coletivos para o estudo do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014), enquanto que 25% disseram ter havido encontros para o estudo da LDB

(1996) e do Projeto Político Pedagógico da escola. Nenhum dado apontou o PCN (1997) tampouco o Regimento da Educação Básica do Distrito Federal (2015) de Língua Estrangeira como objeto de estudo das reuniões coletivas na escola, nem o documento mais antigo, nem o mais atualizado. Ou seja, as respondentes que disseram ter conhecimento dos documentos elencados, o obtiveram por outras fontes e não nos encontros pedagógicos da escola.

O espaço e tempo da coordenação servem de formação continuada que incluem estudos dos documentos que regem o ensino de LE, sejam aqueles elaborados anteriormente, sejam aqueles mais recentes. O conhecimento dos documentos que normatizam o ensino de LE possui cunho relevante para a construção curricular. Nessa vertente, o PCN de Língua Estrangeira (2008, p.109), descreve que:

É preciso, assim, que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática da sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula.

Ao serem indagadas se tinham conhecimento da obrigatoriedade da inserção dos eixos transversais e da diversidade no currículo de francês, 50% disse que sim, 25% disse que já tinham ouvido falar e 25% disse que não. Parece não ser consenso o conhecimento da obrigatoriedade da inserção nas aulas de LE dos eixos transversais e da diversidade, segundo as respostas. A consequência pode ser a inobservância dos documentos que normatizam os eixos transversais e a diversidade, e, em vista disso, um currículo que não os considera como parte privilegiada.

Ao serem questionadas sobre a importância de abordar os eixos transversais e a diversidade nas aulas de francês, houve unanimidade por parte dos sujeitos em dizer que os consideravam importantes. Justificaram dizendo: “Todos tem (*sic*) direitos e devem ser respeitados independente (*sic*) de orientação sexual, etnia, religião, poder econômico além disso os alunos têm o direito de ter acesso ao conhecimento para poder exercer sua cidadania plena”; “São temas atuais e importantes na formação do cidadão”; “para que o aluno possa ir além dos fins comunicativos. Para que o aluno possa compreender o que se passa no mundo a

sua volta”. Uma das respostas não demonstrou relação com a pergunta, por isso não foi possível ser analisada.

Segundo as participantes, a importância de trazer para o debate os eixos transversais e a diversidade converge no respeito e no direito às diferenças de quaisquer ordens, na formação cidadã e na compreensão da sociedade atual. São elementos que referendam a inserção dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de FLE. Educar pelo prisma dos eixos transversais e da diversidade, considerando a interculturalidade, seja do ponto de vista global ou local, constitui uma tarefa complexa e desafiante que está dando seus primeiros passos.

Moreira e Candau (2013, p. 50) falam da importância do papel do professor nessa dinâmica que envolve a diversidade:

As conexões entre classe social, raça, gênero e outras dinâmicas sociais devem, nesse momento ser objeto de amplas discussões na sala de aula. Em todas essas oportunidades, cabe ao/à docente mostrar ao/à estudante que essas situações, se foram criadas por indivíduos historicamente situados, podem ser transformadas.

Nessa categoria de perguntas, os dados apontaram que há um desconhecimento por parte das professoras de algumas orientações curriculares que regem o ensino de LE, indicaram a necessidade de reorganização do espaço e tempo da coordenação pedagógica para estudos de documentos que orientam a inserção dos eixos transversais e da diversidade no currículo de LE, e, por último a precisão de relacionar teoria e prática, pois apesar de a maioria concordar com a importância dos eixos transversais e da diversidade no ensino de francês, os temas ainda não fazem parte de maneira planejada do currículo.

CONCLUSÃO

Como possíveis respostas ao objetivo geral dessa pesquisa, que é analisar como tem ocorrido a abordagem dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de francês, a pesquisadora concluiu que a inserção dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de francês do CIL faz-se mediante um caráter informal, não sendo planejado, limitando-se ao fato de ser contemplado ou não pelo livro ou material didático, se o tempo das aulas o permitir. Para que os eixos transversais e a diversidade ocupem o espaço que lhe é devido no currículo, devem ser inseridos no planejamento das aulas, independentemente, de o livro didático abordá-los ou não.

Em relação ao tratamento dado aos eixos transversais e à diversidade nas aulas de francês do CIL, segundo a pesquisa, alguns temas são mais propensos a fazerem parte do debate enquanto que outros não são citados, seja em função da idade dos alunos ou do conhecimento linguístico no idioma, por fazerem ou não parte do conteúdo ou pela essência delicada de suas naturezas. Nesse caso é importante não apenas modular a atitude pedagógica segundo a idade dos alunos e construir uma reflexão problematizada que se inscreva no quadro do trabalho pedagógico, mas também capacitar o professor para que saiba como fazer essa intervenção.

Sobre o papel educacional do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira o estudo concluiu que, no contexto da pesquisa, o ensino de francês não se limita apenas ao aspecto sistêmico, ao indicar a presença do multiculturalismo e dos valores da Francofonia no processo de ensino-aprendizagem de francês. Diversidade cultural que pode tanto ressaltar como positivos e melhores os valores de um determinado grupo ou compreender que nenhum grupo humano e social é melhor que o outro.

Quanto à observação dos documentos que normatizam a inserção dos eixos transversais e da diversidade no currículo de LE, tratados no questionário dessa pesquisa, conclui-se que o ensino de francês no CIL ainda está caminhando para a consonância com essas orientações que regem o ensino de LE. A pesquisa apontou o desconhecimento de algumas regulamentações pelos docentes entrevistados. Mesmo desconhecendo alguns dos documentos normativos do currículo, a

investigação demonstrou que o trabalho com a diversidade nas aulas de francês é considerado importante pelos sujeitos da pesquisa na formação do educando.

As conclusões apresentadas por essa investigação permitem indicar uma sugestão para o trabalho com os eixos transversais e a diversidade nas aulas de francês do CIL: a formação continuada. Os desafios em busca de uma educação que contemple o trabalho com a diversidade em prol do respeito pelas diferenças em suas mais distintas formas, requer do professor investir em sua formação para fazer face a esse desafio.

Esse papel pode ser desempenhado pelo coordenador pedagógico que tem uma função, simultaneamente, articuladora, formadora e transformadora do trabalho coletivo para propor reflexões, a fim de promover estudos sobre currículo e auxiliar o professor a fazer as devidas articulações para a inserção dos eixos transversais e da diversidade nas aulas. No entanto, ressalva-se que o foco na formação continuada está relacionado com o tempo e espaço dessa monografia, pois o coordenador é um dos vários autores do processo das transformações pedagógicas.

De tal modo que esse trabalho não teve a intenção de esgotar o tema, esse estudo apontou um novo elemento que ainda poderá ser investigado: qual a relação entre a formação/tempo de experiência dos professores e o trabalho com os eixos transversais e a diversidade. A formação e a experiência podem ser um fator determinante no manejo do trabalho pedagógico com a diversidade.

Essa investigação focalizou o estudo no curso de francês em uma escola pública de idiomas, primeiro por acreditar que língua é um dos recursos fundamentais para interagir, para trocar informações, para agir no mundo, sobretudo para entrar em contato com as pessoas, próximas ou distantes, em uma sociedade cada vez mais multicultural. Segundo, com o intuito de demonstrar que o ensino de línguas na rede pública é capaz de contemplar o pluralismo linguístico e contribuir para a formação do educando por meio de instituições criadas especificamente para esse fim, como os Centros Interescolares de Línguas do DF.

Ao escolher os eixos transversais e a diversidade, acreditou-se na importância da abordagem desses temas pela escola para conscientizar o estudante das situações de opressão que maculam a sociedade, provendo-o de conhecimentos para entender e desafiar as relações de poder.

Por fim, essa pesquisa espera ter colaborado com a ciência em relação à coordenação pedagógica por ser o resultado de um estudo que buscou analisar a

abordagem dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de francês. Por meio de métodos científicos a pesquisa apontou que os eixos transversais e a diversidade ainda não são práticas pedagógicas efetivamente planejadas e constituintes do currículo nas aulas de francês, sugerindo uma questão a ser verificada pela coordenação pedagógica, não somente de francês, mas que as coordenações de inglês e de espanhol do CIL, também, possam ter um ponto de partida para refletirem sobre a transversalidade e a diversidade em seus currículos. Constitui tarefa imprescindível, e ao mesmo desafiadora, repensar um currículo capaz de tornar as ações pedagógicas flexíveis e mais humanas sob o prisma da diversidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental Línguas Estrangeiras**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Portal Nacional da Base Comum Curricular. Brasília. 2015. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>

CRESWELL, J. W. Projetos de pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto. Tradução Luciana Oliveira da Rocha. 2ª. Ed. Porto Alegre. Artmed. 2007.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica**. – Brasília; Subsecretaria de Educação Pública, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da Educação Básica do Distrito Federal**. SEEDF, 2015.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. **Contando uma história: o Ensino Público de Línguas Estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal**. Brasília. 2014.

FERNANDES, C. de F.; FREITAS, C. de O. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento; organização do documento** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Educação Escolar e Cultura(s)**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, **Currículo, Diferença Cultural e Diálogo**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, agosto/2002.

NOGUEIRA, João Carlos. **“A construção dos conceitos de raça, racismo e discriminação racial nas relações sociais”** publicado in: NEN. Multiculturalismo e pedagogia multirracial e popular. Atilênde, 2002.

PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2009.

PEREIRA, Telma. **Língua Francesa e inclusão acadêmica nos programas de mobilidade**. In: Salto para o Futuro Revitalização do Ensino de Francês no Brasil. Ano XXIV - Boletim 3 – Maio. 2014.

Proposta Político-Pedagógica do Centro Interescolar de Línguas do Guará. Brasília. 2014. http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wpcontent/uploads/2014/09/PPP_CILG.pdf

ROY, Jean-Louis. **Qual o futuro da língua francesa? Francofonia e concorrência cultural no século XXI**; Tradução de Patrícia Galindo da Fonseca. Porto Alegre: Sulina, 2010.

APENDICE 1

QUESTIONÁRIO

Essa pesquisa visa verificar a abordagem dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de francês do CIL. O que são os eixos transversais e a diversidade? Podem ser compreendidos como questões relacionadas à saúde, gênero e sexualidade, vida familiar e social, direito das crianças e dos adolescentes, preservação do meio ambiente, educação para o consumo, educação fiscal, ciência e tecnologia, diversidade cultural, condição dos direitos dos idosos, educação para as relações raciais, educação para o trânsito, para o comércio justo etc.

Obrigada por sua colaboração.

I. Informações específicas.

A. A abordagem dos eixos transversais e da diversidade nas aulas de francês do CIL.

01. Há espaço no currículo para a abordagem dos eixos transversais e a diversidade no ensino de francês no CIL?

- a. ☐ Sempre.
- b. ☐ Nunca.
- c. ☐ Às vezes.

02. O material didático de francês no CIL contempla a inserção dos temas referentes aos eixos transversais e da diversidade?

- a. ☐ Sempre.
- b. ☐ Nunca.
- c. ☐ Às vezes.

03. Se você marcou a alternativa **a** e/ou **c** questão 02, quais desses temas listados abaixo costumam ser abordados nas aulas?

- a. ☐ educação ambiental.
- b. ☐ orientação sexual.
- c. ☐ relações raciais.

- d. () saúde.
 - e. () educação para o consumo.
 - f. () gêneros.
 - g. () consumo consciente.
 - h. () portadores de necessidades especiais.
 - i. () multiculturalismo.
 - j. () Outros: _____
-

04. Com que frequência os temas marcados e/ ou listados na questão 03 são abordados nas aulas de francês?

- a. () sempre.
- b. () nunca.
- c. () de vez em quando.

05. Quais das dificuldades você aponta como empecilho para o trabalho com os eixos transversais e a diversidade nas aulas de francês?

- a. () Desconhecimento da obrigatoriedade da inserção no currículo de francês.
 - b. () Material didático que não aborda os eixos transversais e a diversidade.
 - c. () Ausência de formação continuada sobre os eixos transversais e a diversidade
 - d. () Tempo insuficiente no planejamento das aulas.
 - e. () Ausência de matriz curricular publicada específica para os CILs.
 - f. () Outras: _____
-

06. Qual é o lugar mais relevante ocupado pelos eixos transversais e a diversidade na prática docente no planejamento das suas aulas?

- a. () são planejados e trabalhados com frequência.
- b. () são inseridos se o material didático abordar.
- c. () se o livro didático não abordar, são inseridos no *syllabus*.
- d. () não são inseridos.

B. O papel educacional da aprendizagem de francês como língua estrangeira.

07. “O valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua para fins comunicativos”. Quanto à essa afirmação:

- a. ☐ você concorda totalmente.
- b. ☐ concorda.
- c. ☐ concorda em parte.
- d. ☐ discorda.

08. Marque os itens que você considera como papel educacional do ensino de língua.

- a. ☐ somente para fins comunicativos (ouvir, falar, ler e escrever em língua estrangeira).
 - b. ☐ possibilitar o acesso a bens culturais da humanidade produzido por outros povos.
 - c. ☐ rechaçar estereótipos.
 - d. ☐ inclusão social.
 - e. ☐ despertar a consciência crítica para diferentes visões de mundo.
 - f. ☐ preparação do educando para o exercício da cidadania.
 - g. ☐ Outros: _____
-

09. As aulas de francês do CIL favorecem o diálogo permitindo que o aluno se posicione contra preconceitos e discriminações?

- a. ☐ Sim.
- b. ☐ Não.
- c. ☐ Às vezes.

Justifique: _____

10. Como a diversidade cultural é tratada nas aulas de francês?

- a. ☐ ressalta como positivos e melhores os valores de um determinado grupo.
- b. ☐ compreende que nenhum grupo humano e social é melhor que o outro.
- c. ☐ não se aplica.

11. Em suas aulas você considera o multiculturalismo ou a pluralidade cultural?

a. ☐ Sim.

b. ☐ Não.

Justifique: _____

12. Como professor, você ensina francês:

a. ☐ como se a língua fosse monopólio da França.

b. ☐ por meio dos valores da Francofonia ao privilegiar as diferenças culturais das outras nações francófonas.

c. ☐ não posso responder.

C. Os eixos transversais e a diversidade em documentos que orientam o currículo.

13. Você conhece quais desses documentos que regulamentam o ensino de línguas estrangeiras?

a. ☐ LDB (1996).

b. ☐ PCN de Línguas Estrangeiras (1997).

c. ☐ Regimento da Educação Básica do Distrito Federal (2015).

d. ☐ Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014).

e. ☐ O Projeto Político Pedagógico da sua escola.

f. ☐ Desconheço o que dizem esses documentos sobre o ensino de línguas estrangeiras.

14. Já participou de encontros coletivos na escola para estudar algum dos documentos marcados acima?

a. ☐ Sim. Qual ou quais documento(s)? _____

b. ☐ Não.

Se você marcou a opção **b**, por favor, explique o motivo.

15. Você tinha conhecimento a respeito da obrigatoriedade da inserção dos eixos transversais e da diversidade no currículo de francês?

- a. ☐ Sim.
b. ☐ Não.
c. ☐ Já ouvi falar.

16. Você considera importante abordar os eixos transversais e a diversidade nas aulas de francês?

- a. ☐ sim.
b. ☐ não.
c. ☐ mais ou menos.

Justifique: _____

II. Informações gerais sobre o respondente.

01. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino.

02. Idade: ☐ 25 a 30anos. ☐ 31 a 35 anos. ☐ 36 a 40 anos.
☐ 41 a 45 anos. ☐ 46 a 50 anos. ☐ 51 a 55 anos.

03. Tempo de docência.

04. Locais de docência.

05. Tempo de docência no Centro Interescolar de Línguas .

06. Turno em que atua no CIL.

() Matutino. () Vespertino. () Noturno.

07. Graduação (curso e instituição).

08. Possui algum curso de formação continuada sobre currículo?

() Sim. () Não.

09. Pós-graduação (área).

() Sim. Área: () Não.

10. Mestrado.

() Sim. Área: () Não

11. Doutorado.

() Sim. Área: () Não.

Muito obrigada por sua participação.